

# 中美学术型博士研究生课程修读之比较研究

包水梅<sup>1</sup>, 谢 冉<sup>2</sup>

(1. 厦门大学 教育研究院 福建 厦门 361005; 2. 苏州大学 教育学院 江苏 苏州 215123)

**【摘要】** 文章通过对中美两国学术型博士研究生的课程修读模式的比较, 论析了不同社会文化背景对学术型博士研究生课程修读模式的影响及其差异。借鉴美国的经验, 我国学术型博士研究生教育中应建立跨学科选修课程制度, 重视研究方法课程的设置, 推行助教制度, 加强学业考核制度的执行力度, 丰富课程教学方式等, 以保障博士研究生培养的质量。

**【关键词】** 博士研究生; 课程; 社会背景; 差异; 策略

**【中图分类号】** G643.2 **【文献标识码】** A **【文章编号】** 1003-8418(2012)05-0084-04

**【作者简介】** 包水梅(1981—)女, 甘肃武威人, 厦门大学教育研究院博士生、编辑; 谢 冉(1977—), 女, 河南南阳人, 苏州大学教育学院博士生。

课程修读是学术型博士研究生教育教学计划的核心, 是研究生培养方案的重要组成部分。课程修读模式的形成发展深受其所在社会背景的影响, 是—定社会文化、体制等在研究生教育中的具体体现。本文以厦门大学和斯坦福大学高等教育学博士研究生的培养为例, 对两国学术型博士研究生的课程修读状况进行具体比较和理论解释, 以期为我国博士研究生教育的发展提供参考。

## 一、中美两国不同社会背景对学术型博士研究生课程修读模式的影响

中美两国学术型博士研究生的课程设置及其修读方式都遵循“把忠于文化根源、种族渊源和本地社会内部的结合作为首要目标和作为思考问题逻辑的起点。”<sup>[1]</sup>

### 1. 基于不同政治体制的考察

中国是中央集权制国家, 教育受到政府的直接领导, 各级各类学校的一切教育目标、教育内容、教学管理都要服从国家政策。学术型博士研究生教育的课程设置也遵循这样的逻辑。国家通过公共政治课的开设, 旨在使博士研究生切实解决好政治方向问题, 树立马克思主义世界观, 并用以观察社会问题, 分析社会思潮及指导科学研究。基于此, 各高校中, 文科各专业的博士研究生统一开设“马克思主义与当代社会思潮”课程, 理工农医科各专业的博士研究生统一开设“现代科学技术革命与马克思主义”课程。因此, 政治课的设置无疑是博士研究生教育中典型的中国特色。而且, 集权制决定了我国

的制度变迁往往习惯自上至下的强制性推进, 在博士研究生教育中同样如此。这样的形式容易引发“上有政策下有对策”的逆反心理, 自上而下的强制性的政策过多, 学院等基层组织疲于应付, 只好使很多政策流于形式, 这就形成了一种惯性, 无论是来自上层的强制性的政策还是来自基层组织基于教育基本规律而设置的好的制度规范都容易被走过场, 比如我国学术型博士研究生教育课程修读中的一系列考核要求以及资格考试制度等, 往往形同虚设。

美国是地方分权制国家, 这种政治管理制度对高等教育管理体制产生的影响是巨大的。分权制使美国联邦政府没有管理教育的权限, 也没有通常意义上的全国性教育管理组织, 高校享有相当的独立与自治权, 国家无权统一规定大学的课程, 大学能够根据社会需求灵活设置课程类型和内容。同时, 大学内部的各所学院都是一个独立经营的系统, 这同—样和美国联邦式的政治制度一脉相承。美国大学并没有如我国的研究生院—类的对全校研究生教育进行统一管理的部门, 院系及学术委员会、教授有较大的学术自主权力, 院系甚至教授本人往往既是政策制度的制定者又是执行者, 因此一切有利于博士生培养质量的规范制度都能贯彻到底, 学生也能够结合自身的特点和需要对学院的教学计划和开设的课程进行积极主动的选择。

### 2. 基于不同文化传统的考察

不同的文化传统, 孕育和塑造着不同的高等教育。中国传统文化是一种典型的建立在小农经济基

基础上的伦理政治型文化。重视伦理人情,强调“三纲五常”的等级观念,成为中国文化发展的基本走向与基本性格。从人的道德属性来诠释人性,通过格物致知掌握统治之术,通过正心、诚意、修身加强道德修养,以达齐家治国平天下的目的,强调社会整体价值高于个人价值的群体意识和社会本位<sup>[2]</sup>。这种文化传统深深地嵌刻在中国的教育教学之中,如社会本位的教育价值观;教学思想中重视培养学生对知识的继承和对学术权威的尊重;培养方式重视群体、忽视个性等,都是中国传统文化在高等教育中的典型表现。也正是因为这种文化观念的影响,目前我国学术型博士研究生课程修读中学生参与程度低,研讨式、启发式教学方法难以推行。而重视人情伦理的文化则直接导致我国博士生一旦入学,碍于师生情面和人情关系等,很少有老师或学院会给学生课程考核、资格考试不及格并淘汰学生。

而西方文化体系蕴含着典型的科学与理性的文化精神。重视个体,重视科学、理性的文化精神决定了西方高等教育的性格,即以科学教育为主旨,无论是教育价值观、教育内容、教学方法都凝聚着强烈的科学与民主精神<sup>[3]</sup>。重视个体的文化特征反映在学术型博士研究生课程修读模式中就表现为:课程教学中强调学生运用知识的能力,着力培养学生对知识和权威的质疑、批判精神以及对知识的拓展和创新能力;科学、理性的文化精神则决定了美国人历来对价值的判断以事实为依据,讲原则和制度,而不是顾及人情面子,反映在学术型博士研究生培养中就是其课程考核和资格考试都严格按照规章制度来实施,达不到考核要求的学生被淘汰是很普遍的事。

### 3. 基于不同的研究生教育发展阶段的考察

研究生教育发展历史的长短,对一个国家研究生教育的课程修读模式有很大的影响。因为课程修读模式的完善是一个逐步探索、发展的过程,只有经过长时间的积累和不断改革,才能趋于成熟、规范。相对于其他发达国家来说,我国研究生教育起步较晚。1981年,《中华人民共和国学位条例》正式颁布实施,标志着新中国学位制度的正式建立,我国研究生教育自此才与学位制度相结合。我国研究生教育发展历史距今只有30年,研究生的培养还处在探索时期。研究生教育的初步发展阶段决定了目前我国学术型博士研究生课程修读模式中课程设置不全面、淘汰机制缺乏、课程内容陈旧等问题在所难免。

而美国的研究生教育发展历史已长达百余年。根据德国研究生教育理念于1876年正式创建的约翰·霍普金斯大学,标志着研究生教育在美国的真正确立。通过百余年的发展,美国研究生教育已经

形成了一整套具有美国特色的、完整的、规范的课程体系,并取得了一系列成功的经验。可以说,其博士研究生课程体系结构和修读模式目前已经发展到了非常成熟的阶段,表现在课程类型多样,结构合理,教学方式丰富多样,课程考核制度规范严格等。

## 二、中美两国学术型博士研究生

### 课程修读模式之差异分析

#### 1. 课程体系结构

中美两国学术型博士研究生培养中,要求学生修读的课程门数和学分差别较大。厦门大学高等教育学专业要求博士研究生课程总学分大于等于12学分即可,大约240学时,一般在第一学年内就能全部完成。而美国博士生一般要修读16-20门的课程,比如斯坦福大学教育学院,对高等教育方向博士研究生最低的课程要求是135个学分。课程修读数量在两国之所以有如此大的区别,一方面是因为我国的硕、博士是各自独立的学位形式,而美国的博士生教育一般还包括了硕士阶段,因此其修业年限长,学分要求远远比我国的高。另一方面,也与美国高等教育历来非常重视课程有关,美国高等教育学家赫佛林认为“课程是学院心脏中的战场”<sup>[4]</sup>。基于这样的认识,大量系统的课程学习是美国研究生教育区别于我国研究生教育的一个显著特征。

除了修读门数和学分要求不同之外,课程类型的差异也很大:公共学位课程尤其是政治课的设置是典型的中国特色;而跨学科选修课程要求是美国博士研究生课程设置的独特之处。比如,斯坦福大学高等教育方向的博士研究生培养中规定,学生必须通过与研究生学术导师和博士学位计划领导人进行讨论协商后在教育学院之外跨学科修读课程,跨学科学习的内容会在资格考试中被考核。博士研究生可以通过获得校内其他系科的硕士学位,以代替跨学科课程的选修<sup>[5]</sup>。跨学科选修课程反映了美国大学重视通识教育的传统,他们希望通过跨学科选修课程来发展和完善学生的知识结构。而受专业教育思想的影响,我国对跨学科修读课程没有具体的要求。

#### 2. 课程内容

美国学术型博士研究生课程内容侧重更具体、更有针对性和实践性的微观问题,研究的都是一些非常具体的与他们的生活息息相关的问题以及教育实践中的热点问题、校本问题,比如斯坦福大学高等教育方向博士学位课程中设置的美国高等教育中的多元文化问题、教育学院的发展问题等。这可能与美国社会深受实用主义哲学的影响有关;而我国学术型博士研究生课程内容侧重基础理论、关注宏大

命题,比如高等教育的内外部关系规律等。

重视研究方法课程的设置和学习是美国学术型博士研究生课程内容区别于我国的另一个显著特点。比如斯坦福大学高等教育方向的博士生课程<sup>[6]</sup>,其8门专业基础课程中除了研讨课程是强调对教育基本理论和问题的掌握外,其他所有课程都是关于研究方法的学习,并且都是必修课;而厦门大学高等教育学专业的博士生课程中,研究方法课程作为选修课还不是每年都开设。是否重视研究方法课程,一方面是一个国家的研究生教育和科学研究是否成熟、规范的体现;另一方面也与一个民族的思维模式有关。西方国家的思维是建立在理性的基础上,强调知识的经验论基础,认为一切知识都是对经验、原始素材或实验数据的逻辑分析的建构物<sup>[7]</sup>。因此美国研究生教育非常重视研究方法的学习与训练。而中国人注重直觉体会和感性思维,不善于对感性材料进行深层思考和对事物的精确分析,体现在研究生教育中,就是对科学研究方法课程的轻视和忽略。

### 3. 课程教学

就授课形式而言,中美两国学术型博士研究生教育中都在综合采用课堂讲授、研讨、学生学术报告、学术沙龙等教学方式。但是,从当前我国学术型博士研究生的授课形式来看,实际效果并不理想,学生在课程学习中独立思考、主动参与和自主学习能力尤显不足,课余与同学交流探讨的机会也不多。而美国研究生教育非常注重培养学生对知识和权威的质疑与批判精神,教师授课往往是提纲挈领式,要求学生自己阅读原著,研究生在课堂上是主角,主动性很强,重视讨论、合作和批判精神的养成。

就教学实习而言,中美两国对学术型博士生教学实习的重视程度不同,形式上也有差别。美国博士研究生教育非常重视培养学生将理论付诸实践的能力,助教、助研活动是其制度化的实习形式,且兼具勤工助学的性质。比如斯坦福大学高等教育方向的每一个博士研究生都被要求作为研究助理或教学助理,在一个正在进行的研究项目或者督导教学中得到集中的强化训练。相比之下,在我国,虽然部分条件较好的高校会鼓励博士研究生参与实地调研等实习活动,但大部分高校博士生的实践实习往往流于形式,得不到重视。我国学术型博士生的实习活动还处于一种非系统化的阶段,有待于进一步规范。

### 4. 课程考核

虽然中美两国在学术型博士研究生的课程修读和综合考试方面都有明确的考核要求,但在具体实施考核制度的过程中两国有明显的区别:

首先,考核的主体和组织形式不同。针对每一学年的课程修读,我国是由每门课程的任课教师负责考核。比如厦门大学高等教育学博士生课程中,教师一般是综合考虑学生提交论文的质量、课堂表现等给出成绩;而美国则有专门的考核委员会进行考核。比如斯坦福大学教育学院规定,其课程考核委员会中必须有至少2位成员应该分别是教育学院的教师和斯坦福大学学术委员会的成员,委员会第三位成员可以是斯坦福大学教育学院退休人员,或者是来自斯坦福大学其他学院或系科的学术委员会成员。其次,考核的严格程度不同。我国学术型博士研究生的课程考核和综合考试淘汰率几乎为零,学生在这一环节上几乎没有任何压力。而美国博士生的课程考核和资格考试都非常严格。斯坦福大学公告中研究生学位规则明确指出,学生必须在第六学期结束之前获得候选人资格<sup>[8]</sup>。其高等教育方向博士研究生教育中,每一学年的考核若有两门课程达不到要求即被退学;资格考试不但难度大,而且淘汰率高达15~20%<sup>[9]</sup>。考试涉及多项内容,笔试通过后还要进行3~4小时的面试,教授提问的问题范围非常广泛,学生如果没有扎实的基础和广博的知识很难通过,资格考试失败意味着读博士的资格被终止。美国研究生教育中淘汰制度非常严格且能贯彻到底,一方面与美国强调科学、理性、价值判断以事实为依据的社会文化直接相关,另一方面,可能跟美国的社会保障制度及经济发达也有关系,其发达的经济水平、完善的社会保障机制都决定了博士生即便被淘汰也不会面临生存压力和失业威胁。

## 三、我国学术型博士研究生课程修读模式的改进策略

综上所述,我国学术型博士研究生课程修读模式中还存在诸多问题,且直接制约着博士研究生的培养质量。虽然中美两国的文化传统和政治制度等社会背景大相径庭,但在提高高等教育质量、建设高等教育强国的时代背景下,借鉴发达国家成熟的有利于研究生培养的一些课程制度规范,在教育自主的权力范围内最大可能地进行改革以提升学术型博士研究生教育质量仍然是必要的。

### 1. 建立跨学科选修课程制度

跨学科交叉学习与研究是新思想和创造性成果的重要源泉,已成为当前科学发展的重要趋势,更是推动科学发展的主要动力之一。我国博士研究生教育中必须重视跨学科的学习与研究,要在培养方案、教学计划中制定相关制度,强制性地要求学生选修适当学分的跨学科课程,让博士生在打好专业基础的同时,尽可能多地涉猎其他领域的知识,打好学科交叉基础。跨学科辅修计划的实施要通过丰富的课

程资源和兼具自由与约束的选课制度来实现。一方面,课程资源丰富是研究生跨学科选修课程的基础,高校应开发丰富的课程资源来满足学生不同的选课需求。其次,应建立相对自由的跨系、跨学院,甚至跨学校的选课制度,这是跨学科选修课程的基本保障。这里的“相对”是指,学生所选课程必须与主修学科间有内在关联,计划修习的所有课程必须征得导师批准,以掌控学生选修课的合理性。

### 2. 加强研究方法课程的设置

如上所述,在我国学术型博士研究生的培养过程中,对研究方法课程并不重视,一般仅仅将其作为选修课程,而且学分和学时比较少,很多高校甚至因为没有相关的师资力量而开不出方法课程。所谓“工欲善其事,必先利其器”,研究方法是科学研究的工具,是保证科学研究的信度和效度的关键。我国学术型博士研究生培养中必须强化方法论的教育,突出方法论课程的设置。可以借鉴斯坦福大学的经验,将研究方法和研讨会课程设置为专业基础课,要求所有学生必修,并将研究方法的训练融合在研究和教学工作之中。方法论的学习不仅可以使学生掌握开启知识宝库的金钥匙和探求新知识的点金术,使他们今后能够有效运用知识,而且能够使他们从有师点通过渡到无师自通,从而独立地猎取知识乃至发现新的知识。同时,加强对博士研究生科学研究方法的训练,也是我国学术研究走向规范和科学的基本途径。

### 3. 推行助教制度

助教制度是美国研究生有效的见习与实习制度,是研究生由学生走向大学教师的最佳锻炼形式,能有效帮助博士生为即将开始的教学生涯做准备,为研究生未来长远的教学发展与大学教师职业打好基础。我国学术型博士研究生得到博士学位之后,也多半是在高校或科研院所从事相关的教学或者科研工作。他们在正式进入就业市场之前,需要起码的教学实习的经验。因此,学术型博士研究生培养中应加强教学实习制度的建设。我国在这方面可以视具体情况而定,有本科生教育的学科点完全可以让博士生承担起一些初级课程、研讨课程、实验课程的教学、讨论等;没有本科生教育的学科点可以增加博士生做学术报告的机会,可以适当的参与到硕士研究生教学中,辅助教授承担一些基础课程的教学任务,组织课堂讨论和办公室工作等。

### 4. 加强学业考核制度的执行力

我国研究生培养制度是在模仿发达国家研究生培养制度的基础上设计出来的,制度的形式容易模仿,但制度的实质或精神很难模仿。比如学术型博

士研究生培养中其制度精神与制度形式就常常处于分离状态,课程考核制度和综合考试政策虽然都有明文规定,但是在实际落实过程中往往流于形式,这就失去了考核的本义,也是导致博士研究生创造性不强、培养质量不高的直接原因。高校、科研院所以及导师和学生都应认识到学业考核的重要性,应该借鉴美国的经验,设置严格的学业考核制度并将其落到实处。在学术型博士研究生培养中要保证严进严出,加大考核制度的执行力度,以有效监督学生的学业进展状况,提高研究生教育质量。

### 5. 丰富课程教学方式

针对我国学术型博士研究生普遍缺乏独立思维和批判精神,在课程学习中独立思考、主动参与和自主学习能力尤显不足的问题,应加大研究生教学方式的改革力度,转变传统的教育思想和教育模式。通过案例教学、研讨式教学、专题讲座、学术沙龙等多种教学方式,培养学生探索知识的能力以及语言表达能力、分析问题的能力。具体实施过程中,教师主要理清课程的基本框架、思路 and 重点,提供与本课程相关的文献资料,要求学生大量阅读并准备提出问题或参与讨论。虽然这种模式会给学生很大的压力,但大量文献的阅读,不仅会丰富博士生的知识储备,拓宽博士生的学术眼界,更重要的是在这个过程中,能养成博士生的批判思维能力和敢于向学术权威挑战的学术精神,有效培养其自学和刻苦勤奋的精神以及探究意识。

#### 【参考文献】

- [1]符娟明,迟恩莲.国外研究生教育研究[M].北京:人民教育出版社,1992:117-119.
- [2][3]潘懋元.多学科观点的高等教育研究[M].上海:上海教育出版社,2001:137,144.
- [4]许红.中美研究生培养模式比较研究[M].成都:四川大学出版社,2010:118.
- [5][6]The Stanford University School of Education. Degree Requirements[EB/OL]. [2011-08-10]. <http://ed.stanford.edu/academics/doctoral-handbook/requirements>.
- [7]许飞,陶海娥.比较中找差距 弥阙中创辉煌[J].中国研究生,2007(1):50.
- [8]The Stanford University School of Education. Doctoral Degree Handbook (2010-2011)[EB/OL]. [2011-08-10]. <http://ed.stanford.edu/academics/doctoral-handbook>.
- [9]中国科学院研究生院新闻网.“百人”学者主讲建设与发展论坛,畅谈教育创新[EB/OL]. (2006-10-30) [2011-08-20] <http://news.gucas.ac.cn/>.

基金项目:教育部人文社科重点研究基地重大项目“现代大学制度原理与中国大学模式探索”(项目编号:11JJD880021)。

(责任编辑 邱梅生)